

ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS DE PARENTS FORTEMENT DIPLÔMÉS

Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle

[Gaële Henri-Panabière](#)

Presses Universitaires de France | « [Sociologie](#) »

2010/4 Vol. 1 | pages 457 à 477

ISSN 2108-8845

ISBN 9782130580652

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-sociologie-2010-4-page-457.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Élèves en difficultés de parents fortement diplômés Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle*

Pupils with school difficulties and highly qualified parents. The notion of cultural transmission put to an empiric test

par Gaële Henri-Panabière**

R É S U M É

Dans la recherche qui fait l'objet de cet article, l'héritage culturel familial et les rapports entre socialisations familiales et scolaires sont analysés en portant le regard sur des situations spécifiques : celles de collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Cette recherche repose sur des données produites par questionnaires (renseignés par 677 familles) et entretiens (auprès de 20 élèves et de leurs parents).

Les résultats sont présentés ici en filant la métaphore de la transmission culturelle et donnent l'occasion d'en discuter la portée descriptive et interprétative. Or, elle contient un schème métaphorique renvoyant à plusieurs registres dont trois sont déclinés en faisant tour à tour « comme si » la transmission culturelle au sein de la famille s'apparentait à la transmission d'un capital, d'une maladie ou d'un message.

Nous pouvons ainsi insister sur les conditions matérielles ou symboliques dans lesquelles les enfants peuvent ou ne peuvent pas « hériter » des manières de faire scolairement « rentables » de leurs parents. Elles restent parfois indisponibles pour les enfants de par la division du travail éducatif et domestique entre parents ou sont tenues à distance du fait de l'état des rapports de force internes à la constellation familiale ou par le biais de processus d'identification (notamment sexués) entre « émetteurs » et « destinataires ». Et l'hétérogénéité du « patrimoine dispositionnel » parental rend nécessaire la prise en compte de transmissions indésirables.

A B S T R A C T

In this article, the analysis of both the family's cultural heritage and the relationships between family and school socializations is based on a research focusing on the specific situations of secondary-school-pupils (collégiens) whose parents are highly qualified and who are facing school difficulties.

This research relies on data produced by questionnaires (informing us about 677 families) and interviews (with 20 pupils and their parents).

The results are presented by extending the concept of cultural transmission,

which gives an opportunity to discuss its descriptive and interpretative scope. This notion contains a metaphorical scheme referring to several themes. Three of them are developed here pretending alternately that the family's cultural transmission is akin to the transmission of an inheritance, an illness or a message.

It is thus possible to insist on the material and symbolic conditions in which children can (or cannot) "inherit" from their parents dispositions that are "profitable" at school. These dispositions are sometimes unavailable because of the division of educational work between parents or kept at a distance due to family power relationships or the process of identification between the "transmitter" and the "receiver". Finally, the heterogeneity of parents' "dispositional inheritance" makes it necessary to consider undesirable transmissions.

MOTS-CLÉS : difficultés scolaires ; transmission culturelle ; relations familiales ; dispositions ; socialisation

KEYWORDS: school difficulties; cultural transmission; family relationships; dispositions; socialization

*Article consultable en version électronique sur <http://sociologie.revues.org/663>

** Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris-Descartes, CERLIS
Centre de recherches sur les liens sociaux – CERLIS
Université Paris-Descartes
45, rue des Saints-Pères – 75270 Paris Cedex 6
gaele.henri-panabiere@parisdescartes.fr

La transmission culturelle est une question qui traverse différents champs de recherche en sociologie (Octobre & Jauneau, 2008). Dans la recherche qui fait l'objet de cet article c'est l'héritage culturel familial et les rapports entre socialisations familiales et scolaires qui sont analysés en portant plus particulièrement le regard sur des situations spécifiques : celles de collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés.

Confronter à l'investigation sociologique de telles situations atypiques, c'est déjà reconnaître que la transmission intergénérationnelle n'a rien d'automatique et que ses modalités concrètes méritent d'être analysées en finesse. À l'image (inversée) de travaux existant sur des élèves d'origines populaires en réussite scolaire (Laurens, 1992 ; Lahire, 1995 ; Rochex, 1995), l'analyse de difficultés scolaires paradoxales permet aussi de ne pas considérer que tous les parents scolairement dotés ont les mêmes pratiques¹, ni que tous les enfants issus de ces milieux connaissent la même socialisation.

Les raisons des difficultés scolaires atypiques de ces collégiens ont été recherchées, d'une part en analysant ce dont ils étaient susceptibles d'hériter familialement (certaines composantes de l'héritage familial pouvant s'avérer scolairement non rentables), d'autre part en explorant les conditions de la transmission (Henri-Panabière, 2010). Ces deux pistes ont été poursuivies à l'aide de données quantitatives (produites par un questionnaire adressé aux parents de collégiens en sixième et cinquième de quatre établissements de l'agglomération lyonnaise) et qualitatives (entretiens auprès de vingt collégiens, de leurs parents et enseignants dans la phase principale de l'enquête)².

Dans les pages suivantes les résultats de cette recherche sont présentés en filant la métaphore de la transmission, notion au cœur de notre objet, dans ses différentes acceptions. Cette présentation sera ainsi l'occasion de discuter de la portée descriptive et interprétative de cet outil conceptuel qui peut gagner en

précision dès lors qu'on fait travailler sa dimension analogique de manière réflexive (Lahire, 2001 ; Passeron, 1982).

Appliquée aux phénomènes de transmission culturelle, une réflexion sur l'usage de l'analogie avec la transmission d'un patrimoine matériel a déjà été entamée (Bourdieu 1979b, Singly, 1996 ; Lahire, 1998). D'autres acceptions de la métaphore sont utilisées dans les sciences sociales, souvent de manière moins explicite. Si le terme de « capital culturel » renvoie à une perspective économique, celui de « d'hérité sociale », fait écho à un vocabulaire biologique. Enfin, les notions de « diffusion » ou de « codes » culturels font référence à une acception communicationnelle de la transmission. Ces trois registres métaphoriques sont déclinés ici en reprenant quelques-unes de nos analyses et en faisant tour à tour « comme si » la transmission culturelle au sein de la famille s'apparentait à la transmission d'un capital, d'une maladie ou d'un message.

Transmettre un capital : marchés et héritages sous conditions

L'analogie avec le capital économique s'inscrit dans la tradition des premiers travaux empiriques menés en sociologie de l'éducation et plus précisément ceux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans les années soixante (Bourdieu, Passeron, 1964 et 1970). En forgeant le concept de capital culturel, ces deux auteurs ont proposé une nouvelle lecture de la manière dont le système d'enseignement français participe à la reproduction des inégalités sociales : les élèves issus des classes dominantes bénéficient d'un *capital* culturel dont ils *héritent*³ familialement et qu'ils font *fructifier* sur le *marché* scolaire. Après avoir exposé les gains de connaissance généraux associés à leur modèle d'interprétation, nous verrons comment cette analogie peut être utilement mobilisée autant « *par son adéquation que par son inadéquation* aux phénomènes qu'elle tente de catégoriser »⁴ pour décrire et comprendre ce qui se joue dans notre recherche.

1. C'est d'ailleurs ce qu'A. van Zanten vérifie en distinguant différentes fractions dans les « classes moyennes » (Van Zanten, 2009).

2. Pour plus de précision sur l'enquête, les populations concernées et les principaux indicateurs mobilisés, il est possible de se reporter à l'annexe méthodologique en fin d'article.

3. En parlant de « transmission », l'acception strictement économique de l'analogie est déjà débordée (le terme de transmission est absent des

dictionnaires économiques usuels). Cette dimension n'apparaît pas dans les théories économiques libérales dont le centre d'intérêt est l'individu et ses comportements face au marché. *L'homo œconomicus* n'est le fils de personne, il n'a pas de passé, il agit en fonction du contexte économique avec comme motivation unique la recherche du profit. Cependant l'économie de marché repose sur le droit à la propriété privée, ce qui suppose souvent des lois régissant sa transmission à l'intérieur de la famille.

4. Passeron, 1982, p. 554.

La culture comme capital

Si K. Marx s'est attaché à démontrer le rôle du capital, et plus précisément de la détention des moyens de production dans la structuration des rapports antagonistes de classe, les auteurs de *La Reproduction* ont, quant à eux, insisté sur le rôle du capital culturel, et notamment celui qui est scolairement validé dans l'accès aux positions dominantes et le maintien des rapports de domination.

Mais ce concept a également l'intérêt de proposer une interprétation spécifique du mécanisme de reproduction des inégalités sociales ainsi que du rôle que le système d'enseignement peut y jouer. Du fait de la « complicité ontologique » entre culture scolaire et culture des classes dominantes, les membres de ces catégories transmettent à leurs enfants des dispositions (manières de parler et d'envisager la culture) qui fonctionnent comme un capital sur le marché scolaire dont ils sortent avec des titres à leur tour monnayables sur le marché de l'emploi.

C'est en cela que les enfants des classes dominantes qui réussissent leurs études supérieures sont des *Héritiers* (Bourdieu, Passeron, 1964), non seulement du patrimoine culturel de leurs parents, mais aussi de leur position sociale. De manière plus générale, il est possible d'identifier les élèves issus des catégories scolairement dotées qui sont eux-mêmes en réussite à l'école comme des héritiers, dont le capital culturel est en cours de certification. Dans cette perspective, les collégiens en difficultés issus de ces mêmes catégories et qui sont l'objet de notre recherche peuvent être qualifiés de « *méshéritiers* ». Le préfixe ajouté n'occulte pas l'héritage mais en précise le caractère problématique ou atypique (comme dans le terme de mésalliance qui suppose toujours une alliance). Avant de montrer comment l'analogie avec le capital économique et les limites de cette analogie éclairent les situations des méshéritiers, il est utile de présenter la manière dont nous avons usé empiriquement de cette acception métaphorique dans notre recherche.

Des propriétés familiales qui « font capital » au collège

Pour rendre opérationnel le concept de capital culturel il est nécessaire d'en proposer des indicateurs concrets⁵. Avant cela, il

est utile de définir à la fois ce que nous entendons par « parents fortement diplômés » et « collégiens en difficultés scolaires ». Travaillant sur des élèves n'étant pas encore confrontés à l'obtention de diplômes (ils sont au début de l'enseignement secondaire) nous avons utilisé les indicateurs de difficultés scolaires les plus objectifs possibles (nombre de classes redoublées et moyennes déclarées en mathématiques ou en français). Pour la sélection des élèves méshéritiers, nous avons tenu compte de ces critères ainsi que de la récurrence de critères plus subjectifs (voir annexe). La définition de ce que sont des parents fortement diplômés s'appuie sur les croisements statistiques opérés dans la recherche entre les difficultés scolaires et les diplômes parentaux. Lorsque l'un des deux parents au moins détient un diplôme de l'enseignement supérieur, ou lorsque les deux parents sont bacheliers, la proportion des élèves en difficultés passe sous le seuil du profil moyen. C'est ce critère qui a présidé au choix des familles interviewées (en fait seule une collégienne interviewée a deux parents simplement bacheliers). Les familles rencontrées ne cumulent pas les propriétés sociales généralement associées aux héritiers. Retenus parce qu'ils sont fortement diplômés, les parents détiennent un capital culturel qui ne relève pas, dans un premier temps, d'autres critères (leur profession ou leur propre origine sociale⁶). Ces critères interviennent dans un second temps, celui de l'analyse⁷. D'une manière générale, à partir d'une commune atypie (des difficultés relativement surprenantes au regard de l'existence de diplômes parentaux) la diversité des situations des collégiens (dont les difficultés sont plus ou moins prononcées) et de leurs parents (exerçant des professions inégalement reconnues) a été au principe de pistes d'analyse poursuivies.

La métaphore économique de la transmission est pertinente lorsque l'on observe la réalité de manière statistique. Cette lecture statistique permet de pointer certaines propriétés familiales qui « font capital » sur le marché scolaire au sens où elles sont positivement associées à la réussite au collège. Nous avons analysé de manière systématique les liens de dépendance statistique entre les difficultés scolaires des collégiens et les différents indicateurs renseignés dans le questionnaire (liens testés à l'aide du calcul du Khi2 et dont l'intensité a été

5. Sur la polysémie de la notion de capital culturel (y compris chez Bourdieu) et les difficultés de son opérationnalisation, voir Lamont et Lareau, 1988.

6. Comme dans la définition des familles « héritières » de normaliens (Ferrand, Imbert, Marry, 1999).

7. Pour une analyse des effets de l'origine sociale, non traités ici, voir le cas de « Paul : un transfuge de la seconde génération » (Henri-Panabière 2008).

mesurée à l'aide du coefficient de contingence de Cramer⁸). Certains croisements permettent ainsi d'identifier des caractéristiques familiales scolairement rentables.

Tableau 1 – Répartition des collégiens dans les trois classes de difficultés scolaires selon la dotation scolaire des parents⁹ (pourcentages en ligne)

	Élèves en réussite	Élèves moyens	Élèves en difficultés	Ensemble (effectifs)
Parents scolairement peu dotés	17,6 % *	42,0 %	40,4 %	100,0 % (245)
Parents scolairement moyennement dotés	39,9 %	44,2 %	15,9 %	100,0 % (208)
Parents scolairement bien dotés	44,0 %	45,3 %	10,7 %	100,0 % (150)
Ensemble	31,8 %	43,6 %	24,5 %	100,0 % (603)

*Lecture : 43 collégiens ont des parents scolairement peu dotés et font partie des élèves en réussite, ou 17,6 % des collégiens issus de parents scolairement peu dotés font partie des élèves en réussite.

Dans le tableau 1, on observe effectivement en passant de la catégorie des parents les moins dotés scolairement à celle des plus dotés une augmentation des chances de réussite scolaire (proportion de plus en plus élevée d'élèves en réussite : 17,6 % à 44 %) et une diminution des risques de difficultés (dans la colonne des élèves en difficultés, on passe de 40,4 % lorsque les parents sont peu dotés à 10,7 % lorsqu'ils le sont bien). Le croisement de ces deux variables permet de mesurer un lien de dépendance significatif à 99,9 % ($p = 0,001$) et un coefficient de contingence de Cramer assez élevé ($V = 0,242$).

Nous avons aussi passé au crible de ce traitement d'autres caractéristiques familiales et notamment celles qui relèvent des pratiques de lecture. Le tableau 2 permet ainsi la comparaison de l'intensité des liens statistiques observés entre la variable de difficultés scolaire et certains indicateurs de pratiques de lecture¹⁰.

Tableau 2 – Comparaison des liens de dépendance entre « classes de difficultés scolaires » et indicateurs de pratiques de lectures

Variable à expliquer (nombre de modalités)	Variable explicative (nombre de modalités)	Khi2 (degrés de liberté)	Significatif à	V de Cramer
Classes de difficultés scolaires (3)	Incitation maternelle à lire (2)	15,9 (ddl = 2)	99,9 %	0,159 N = 628 (sans les non-réponses)
Classes de difficultés scolaires (3)	Abonnement de l'enfant à une revue (2)	34,3 (ddl = 2)	99,9 %	0,229 N = 655
Classes de difficultés scolaires (3)	Quantité de livres lus par la mère (4)	27,6 (ddl = 6)	99,9 %	0,143 N = 677
Classes de difficultés scolaires (3)	La mère parle de ses lectures avec ses enfants (3)	12,9 (ddl = 4)	99,0 %	0,102 N = 614

On observe ainsi des liens assez intenses entre réussite scolaire et indices d'incitation à la lecture, liens qui semblent plus fort avec une forme d'incitation implicite (abonnement de l'enfant à une revue) qu'avec une incitation explicite et générale (déclaration d'incitation à la lecture de la mère). La situation scolaire de l'enfant est aussi liée à la quantité de livres lus par la mère ou le fait que celle-ci parle de ses propres lectures avec ses enfants (les croisements équivalents avec les pratiques paternelles ne sont pas toujours significatifs et s'avèrent bien moins intenses et nous verrons plus loin comment comprendre cet écart de transmission selon le sexe des parents). Les pratiques associées à la lecture apparaissent ainsi comme des éléments d'un patrimoine culturel familial qui « fait capital » sur le marché scolaire.

Il est possible d'affiner les liens entre caractéristiques familiales et réussite scolaire en changeant d'échelle d'observation. Grâce aux entretiens menés dans les familles de méshéritiers, nous avons en effet pu reconstituer des configurations relationnelles singulières où se constituent des savoir-faire et des

8. Il s'agit du V de Cramer dont la valeur est comprise en 0, en cas d'absence de dépendance et 1, cas de dépendance maximale.

9. L'annexe méthodologique contient des précisions sur cette variable.

10. Des diplômes aux pratiques de lecture, nous passons en quelque sorte de l'« état certifié » à l'« état incorporé » du capital culturel (Bourdieu, 1979b).

dispositions enfantines qui prennent appui sur les manières d'agir et de penser parentales. Il s'agit d'un autre angle d'analyse de la transmission culturelle qui permet, là aussi, de filer l'acception économique de la métaphore.

La famille et l'école : deux marchés et leurs systèmes de fixation des prix

Le concept de capital est indissociable de celui de marché et c'est la dimension relationnelle de ces outils conceptuels qui en fait la principale valeur heuristique (Passeron, 1982). Dans certains de ses écrits, P. Bourdieu file la métaphore économique pour approcher un niveau individuel d'analyse (sans toutefois fonder ces propositions sur un matériau empirique spécifique et raisonné). C'est le cas lorsqu'il parle de la famille et de l'école comme de deux marchés, « où se constituent, par l'usage même, les compétences jugées nécessaires à un moment du temps, et comme des lieux où se forme le prix de ces compétences »¹¹.

Selon cet auteur, c'est la plus ou moins grande proximité des systèmes de fixation du prix des compétences sur les deux marchés que représentent l'école et la famille qui peut rendre compte des écarts de réussite scolaire entre enfants, les marchés familiaux des catégories dominantes produisant ou valorisant des compétences ayant cours sur le marché scolaire. Dans notre recherche, il s'est avéré utile de vérifier cette compatibilité, y compris dans les familles où les diplômes parentaux laissent supposer une grande proximité avec la culture légitime ou scolaire.

Afin d'établir cette vérification, nous avons précisé les compétences et les dispositions qui peuvent s'avérer payantes sur le marché scolaire en nous appuyant sur les entretiens menés avec les enseignants et les bulletins scolaires des collégiens rencontrés. Il s'agissait d'établir quelles attitudes ou aptitudes enfantines étaient attendues scolairement en partant du principe qu'elles pouvaient être le produit de dispositions ou des compétences familialement construites ou renforcées¹². Il s'agit là d'un angle particulier pour étudier les prix inégaux que

peuvent obtenir les produits de la socialisation familiale puisque, d'une certaine manière, nous avons reconstitué un marché scolaire « unifié », tandis que les marchés familiaux ont été analysés dans leur diversité. Cela tient à notre objet, donnant une place centrale aux transmissions familiales.

Nous avons donc identifié des dispositions scolairement rentables et familialement constituables, dispositions dont nous cherchions des indices dans les familles par le biais des entretiens avec les parents et les collégiens. Elles s'inscrivent dans quatre grands thèmes : les rapports au temps mis en œuvre dans la famille (des dispositions ascétiques ou planificatrices s'avérant plus rentables scolairement que des dispositions hédonistes ou spontanéistes) ; les rapports à l'autorité des différents membres de la famille (reconnaissance immédiate, ambivalence, distance, dispositions à l'autocontrainte) ; les rapports aux savoirs scolaires (plus ou moins distants ou croyants, complexés ou confiants) ; les rapports au langage et à la culture écrite (degré de réflexivité langagière, familiarité avec culture écrite, rapports plus ou moins correctifs au langage).

Un inventaire des dispositions mises en œuvre dans chaque famille a ainsi été dressé qui prenait aussi en compte la valeur familialement accordée aux comportements indicateurs de dispositions. Nous avons ainsi pu voir que des attitudes scolairement hétérodoxes (identifiées comme des preuves de « paresse » ou d'« indiscipline » par les enseignants), pouvaient ne pas être familialement indésirables (elles n'étaient pas toujours sanctionnées unilatéralement de manière négative). Certains comportements de résistance à l'autorité peuvent ainsi être perçus dans la famille comme des signes de charisme ou de leadership enfantins : pour son père, avant d'être un élève indiscipliné, Alexis¹³ est un « leader » ; pour la mère de Jérémie, l'insolence de celui-ci est le signe d'une « soif d'indépendance ».

Ces « qualités » enfantines peuvent être d'autant plus reconnues qu'elles sont identifiées comme des traits familiaux : la position de leader dans un groupe d'élèves fait partie des traits que partage l'expérience scolaire d'Alexis et de son père (« M. Tran :

11. Bourdieu, 1979a, p. 93.

12. Nous ne considérons pas les rapports entre socialisation familiale et socialisation scolaire de manière unilatérale. Nous pensons en effet que ces deux instances agissent de manière dialectique, les enfants constituant des manières d'agir dans la famille qu'ils peuvent mobiliser à l'école

où ils construisent aussi des dispositions pouvant jouer en retour sur leur socialisation familiale.

13. Les prénoms et les noms de familles des enquêtés ont été changés afin de préserver leur anonymat.

j'étais pas chahuteur, j'étais plutôt un peu comme Alexis dans le sens où j'avais beaucoup de copains, j'avais toujours un groupe qu'était autour de moi ») ; pour sa mère, Jérémie ressemble pour sa soif d'indépendance à son père dont il est « le portrait » (« M^{me} Delorme : C'était quelqu'un, vous savez, les chats ne font pas des chiens, donc c'est exactement comme Jérémie, c'est quelqu'un de très très indépendant, qui voulait être indépendant »). Cette double reconnaissance (comme qualité et comme trait hérité) d'une attitude scolairement non conforme est observable dans la configuration familiale de Sylvie Perez (voir encadré 1).

Le fait de filer la métaphore économique permet d'interroger utilement certaines dimensions de la socialisation familiale en milieux scolairement dotés et d'y trouver des pistes pour comprendre des formes de « méshéritage ». Il est aussi pertinent de s'intéresser aux moments où l'inadéquation de l'analogie avec la réalité observée « fait disjoncter la métaphore »¹⁴.

Héritages sous conditions : le temps de transmettre et l'invisibilité de la transmission

Si l'on peut hériter d'une somme d'argent d'un parent que l'on a peu ou jamais rencontré, il est par contre impossible

ENCADRÉ 1 – SYLVIE, LA RECONNAISSANCE FAMILIALE DE TRAITS ENFANTINS SCOLAIREMENT HÉTÉRODOXES

M^{me} Perez reproche souvent à sa fille son manque d'efforts dans le domaine scolaire (pendant l'entretien qui se fait en présence de Sylvie et de ses parents, lorsque le sujet des devoirs est abordé, elle ne manque pas une occasion de lui dire qu'elle devrait plus travailler). Mais elle valorise en même temps le trait de caractère qui est censé en être la cause en faisant, notamment, la réflexion que « les intelligents en général sont paresseux ». On observe une forme d'injonction paradoxale consistant à demander à Sylvie des efforts supplémentaires tout en lui indiquant que son manque de travail actuel est signe d'« intelligence ».

Par ailleurs, M^{me} Perez, dont l'expérience scolaire est d'autant plus reconnue familialement qu'elle est la seule de sa fratrie à avoir poursuivi des études supérieures, se reconnaît également dans cette mise à distance de la nécessité des efforts scolaires (« M^{me} Perez : Disons que j'avais peut-être un peu le même défaut que ma fille, c'est-à-dire d'en faire le moins possible »). De plus le rapport scolairement non conforme à l'autorité de Sylvie (lorsqu'elle se conduit selon sa mère comme une « tête à claques »), est également associé à des traits pour le moins valorisés. On perçoit cette valorisation lorsque M^{me} Perez qualifie sa fille d'« anarchiste » et qu'elle définit ce terme en recueillant l'assentiment clair de Sylvie :

M^{me} Perez : elle est anarchiste.

Enquêtrice : oui.

M^{me} Perez : depuis la naissance. [sourire de l'enquêtrice]

Sylvie : quoi ? (souriant) ça veut dire quoi, ça ?

M^{me} Perez : c'est quelqu'un qui refuse tout ce qui est loi.

Sylvie : oh oui, alors c'est sûr.

M^{me} Perez : c'est toi qui dictes ta loi.

D'autres contextes familiaux auxquels nous avons eu accès sont également marqués par un système de fixation du prix des comportements enfantins pour le moins ambivalent. La socialisation scolaire longue et *a priori* « réussie » des parents diplômés de l'enseignement supérieur ne garantit pas une adhésion familiale au système de sanctions scolaires. Ce n'est pas cette ambivalence en elle-même qui explique les difficultés de ces collégiens (la distance aux jugements scolaires pouvant aussi être le fait de parents dont l'enfant est en réussite) mais elle participe au renforcement d'attitudes scolairement hétérodoxes (vis-à-vis du travail ou de l'autorité) ou affaiblit les injonctions à les corriger.

d'hériter d'un patrimoine culturel dans les mêmes conditions dans la mesure où « toute transmission culturelle implique également des conditions d'interactions entre celui qui transmet et celui à qui l'on transmet »¹⁵. Le temps, « et le temps investi personnellement », est la première condition qu'évoque P. Bourdieu pour rendre compte des spécificités du capital culturel et des manières de l'acquérir (Bourdieu, 1979b). Ce point de divergence permet ainsi d'interpréter la prépondérance, statistiquement marquée, des transmissions par la mère plutôt que par le père.

14. Passeron 2000, p. 21.

15. Brill, 1991, p. 18.

On constate les effets manifestement plus forts des diplômes maternels sur la scolarité des enfants : les croisements entre les difficultés scolaires des collégiens et les indicateurs de dotation scolaire du père et de la mère font apparaître des coefficients de contingence plus élevés concernant les transmissions maternelles¹⁶. De même il est notable que les pratiques maternelles de lecture (ou d'incitation des enfants à cette pratique, comme nous l'avons vu précédemment) entretiennent des liens plus intenses que les pratiques paternelles avec la scolarité des enfants. Ce constat n'est pas sans lien avec d'autres indicateurs qui mettent en relief la prise en charge féminine de la plupart des tâches éducatives et domestiques (par exemple 71,8 % des collégiens de l'enquête sont aidés dans leurs devoirs par leur mère, 41,5 % par leur père), cette inégale répartition des tâches étant avérée dans de nombreux travaux (notamment, Gissot, Héran et Manon, 1994). Concrètement et tendanciellement, les enfants passent plus de temps avec leur mère qu'avec leur père ce qui peut rendre raison de la prépondérance, statistiquement mesurée, de l'héritage maternel.

Un deuxième point de divergence entre transmission économique et culturelle concerne le caractère souvent invisible de la transmission culturelle. S'il est possible d'objectiver et même de quantifier un patrimoine économique, de dater le moment où il passe d'un ascendant à un descendant, les moments où des compétences culturelles ou des savoir-faire se « transmettent » sont rarement pensés comme tels par les agents (surtout au sein de la famille où ces situations sont moins codifiées que dans l'institution scolaire). C'est ce qui explique qu'il soit difficile de transposer la notion de « déshéritage » établie au sujet d'un héritage matériel (Gotman, 1994) et de rapporter les situations des collégiens méshéritiers à un refus d'héritage (supposant de faire un inventaire de ce qu'on refuse) ou à un comportement dilapidatoire (supposant une acquisition préalable). P. Bourdieu précise que cette invisibilité accroît la valeur socialement accordée au capital culturel, qui « lié de multiples façons à la personne dans sa singularité biologique » parvient « à cumuler les prestiges de la propriété innée et les mérites de l'acquisition » et fonctionne comme « un capital symbolique, c'est-à-dire

méconnu et reconnu »¹⁷. Cette méconnaissance est une condition de la reconnaissance de ce qui est transmis (comme propriété intrinsèque de la personne et non comme produit d'un privilège social).

Nous avons observé que des tendances enfantines à réagir de manière scolairement non conforme peuvent, elles aussi, être identifiées familialement comme des propriétés inhérentes aux collégiens. On retrouve des naturalisations de ce genre dans les expressions parentales comme celles de la mère d'Aline Leroy : « Il y a sûrement toute une question de tempérament, *c'est lié à elle* [...] quelqu'un d'autre à sa place aurait vécu, peut-être, se serait adapté, pis n'aurait pas eu les problèmes qu'elle a eus. Parce que c'est elle, quoi ». Les exemples d'essentialisations de ce type sont fréquents dans les entretiens. On en retrouve dans les propos de la mère de Paul Benoît : « Depuis tout petit *il est comme ça*. Il était très en retard pour parler, très en retard pour marcher ».

Par le biais de ces naturalisations, les contextes relationnels de la constitution des habitudes et de leur activation sont passés sous silence et il semble difficile pour celui qui les met en œuvre de se défaire de ce qui peut être alors considéré comme constitutif de son identité. Ici, on assiste à des renforcements de l'incorporation, moins positifs que ceux évoqués par P. Bourdieu où des collégiens, comme Aline ou Paul, peuvent *cumuler la honte de la propriété innée avec la culpabilité du manque d'acquisition*.

Ce dernier point mérite un développement qu'une autre acception analogique de la transmission rend possible, celle qui consiste à traiter de la transmission culturelle comme de celle d'une maladie. Cette deuxième acception apporte un éclairage spécifique sur certaines zones d'ombre que la métaphore économique peut projeter.

Transmettre une maladie : hétérogénéité du patrimoine, conditions de la contamination et transmissions indésirables

« Hériter de la bosse des maths », « attraper le virus de la lecture », ces expressions du sens commun rendent compte d'une

16. Ainsi, croisé avec la même variable de difficultés scolaires, le diplôme maternel (distinguant quatre modalités) est associé à un V de Cramer de 0,255 tandis que le diplôme paternel (codé de manière identique) est associé à un coefficient de contingence de 0,141.

17. Bourdieu, 1979b, p. 4.

forme de transmission culturelle s'apparentant à celle d'une maladie héréditaire ou contagieuse. Dans les écrits scientifiques, cette acception est parfois implicitement utilisée. C'est particulièrement le cas lors que le terme d'« hérédité sociale » est employé. Le fait d'accoler l'adjectif « social » au terme d'« hérédité » permet de dépasser l'opposition entre ce qui relève du milieu (ou du social) et ce qui relève de l'inné (le biologique)¹⁸.

Le fait de disposer d'un certain patrimoine génétique entraîne des inégalités (par exemple face à certaines maladies). De la même manière, bénéficier par sa naissance dans un groupe social déterminé d'un patrimoine culturel ou d'un « code linguistique »¹⁹ donné produit des inégalités de départ (face à certaines situations scolaires, notamment). Avant de montrer en quoi l'usage de la métaphore pathologique éclaire adéquatement les processus observés, il convient d'en présenter une première série de limites, comme autant de précautions d'emploi.

Précautions d'emploi de l'analogie

Dans *La Reproduction*, P. Bourdieu et J.-C. Passeron présentent l'habitus comme « l'analogie du capital génétique »²⁰, ce qui revient à considérer les dispositions comme l'équivalent des gènes ou des chromosomes. Elles constituent ainsi, au même titre qu'un capital économique ou culturel, des « composantes de l'hérédité sociale » (Gollac & Lahlé, 1987). Or, comme le rappelle B. Lahire les « "dispositions" à agir, sentir, évaluer, penser, apprécier de telle ou telle manière ne sont jamais directement observées par le chercheur. Elles sont *supposées être* "au principe" des pratiques observées »²¹. Les dispositions ne peuvent être matériellement « isolées » comme le gène de la myopathie ou le virus de l'immunodéficience humaine responsable du sida. De ce fait elles ne peuvent pas être « inoculées » autrement que métaphoriquement. Si un chercheur peut déceler la transmission d'une disposition culturelle entre deux individus, en constatant objectivement une parenté entre

leurs manières de penser ou d'agir dans différents domaines, il devra reconnaître que cet état de fait ne relève pas d'une « transfusion » des catégories de l'entendement de l'un dans les catégories mentales de l'autre mais bien plutôt d'un processus complexe de construction cognitive prenant place dans un contexte relationnel particulier.

Il faut donc se garder à la fois de l'idée que la transmission culturelle puisse se faire « naturellement » (sans la participation active de celui qui transmet comme de celui qui est « touché » par cette transmission) et de l'illusion d'une vie indépendante (non relationnelle) du « contenu » de la transmission. F. Sigaut nous rappelle que « si, en effet, on considère le "savoir" comme une chose en soi, qui aurait une existence propre en dehors du système nerveux de chaque individu et qu'il serait donc possible de transférer simplement d'un individu à l'autre comme un liquide qu'on transvase, alors il est clair qu'il n'y a pas de transmission de savoir de cette façon-là dans l'apprentissage. Mais il est tout aussi clair que cette façon-là de transmettre un savoir ne fonctionne nulle part. »²²

Cela étant posé, l'analogie avec la transmission d'une maladie permet de décrire certains aspects de ce qui se joue dans la famille. L'acception médicale de la transmission renvoie à deux domaines de recherche : l'hérédité et la contagion. Ces deux registres éclairent les tendances et les processus observés. Ils sont utiles à la prise en compte de l'hétérogénéité de ce qui se transmet, à l'analyse des modes de contamination culturelle et ils permettent tous deux d'insister sur le caractère involontaire de certaines transmissions.

L'hétérogénéité du patrimoine dispositionnel

Dans la théorie génétique classique (initiée par G. Mendel) chaque chromosome d'un individu est la combinaison spécifique (homozygote ou hétérozygote) des chromosomes de ses deux géniteurs. La question se pose alors de savoir ce qui, en cas

18. Sans entrer dans le débat sur la primauté de l'acquis sur l'inné, nous nous contenterons d'affirmer à la suite d'autres sociologues que si le social a une réalité biologique (des conditions d'existence sociale difficiles ont des effets sur le corps des individus par exemple), le biologique est incessamment travaillé par le social. À la manière de Marcel Mauss, nous considérons que ces dimensions ne sont pas à séparer dans l'analyse anthropologique (Mauss, 1950).

19. Contre une version naturalisante de la transmission des inégalités, B. Bernstein distingue code génétique et code linguistique en précisant que

« tout donne à penser que ce que l'on pourrait appeler le patrimoine génétique d'une classe se transmet moins par l'intermédiaire d'un code génétique que par l'intermédiaire d'un code de communication produit par cette classe » (Bernstein, 1975, p. 191).

20. Bourdieu et Passeron, 1970, p. 48.

21. Lahire, 1996, p. 91, spa.

22. Sigaut, 1991, p. 42.

d'hétérogénéité du patrimoine, va déterminer la manifestation de l'une des composantes plutôt que de l'autre. C'est la question des phénotypes « dominants » ou « récessifs ». Ces propositions permettent de mettre en évidence certains aspects observés des processus de transmission culturelle en prenant en compte les apports des théories dispositionnalistes. Ce modèle d'interprétation cadre en effet assez bien avec le caractère le plus souvent hétérogène du patrimoine dispositionnel familial.

La conception des manières de penser ou d'agir comme « stock d'habitudes », « réserves d'expériences », pouvant rester « en sommeil » ou se manifester, « s'actualiser » selon les contextes, est mise en œuvre par J.-C. Kauffman. Il explique ainsi que certains de ses enquêtés peuvent avoir intériorisé au cours de leurs expériences passées (et notamment durant l'enfance) des rôles et des identités domestiques plus ou moins traditionnels (sexuellement très différenciés) ou égalitaires. C'est la rencontre avec le conjoint ou la conjointe et avec ses attentes et ses habitudes particulières qui va déclencher la mise en œuvre d'un rôle ou d'un autre, recomposer « en lien étroit avec le passé incorporé » les habitudes de l'individu, « réactivant » des « schémas intériorisés plus ou moins mis en sommeil »²³. B. Lahire insiste, quant à lui, sur le fait que la plupart des individus sont porteurs de dispositions hétérogènes, plurielles, voire contradictoires et que l'activation, la manifestation de certaines d'entre elles plutôt que d'autres est fonction du contexte, de la situation (Lahire, 1998).

Lorsqu'il y a hétérogénéité du patrimoine dispositionnel, les conditions de manifestation des pratiques sont à étudier. Quelles dispositions sont « dominantes » et dans quelles conditions (notamment de coexistence) ? L'étude des rapports de force entre principes socialisateurs au sein de la famille éclaire les conditions de manifestation/transmission d'éléments du patrimoine culturel. La dominance d'un versant parental du patrimoine dispositionnel peut passer par la régularité et l'intensité relative des interactions nouées entre l'enfant et chacun de ses deux parents (en glissant à un autre registre pathologique on pourrait parler de l'importance de la durée d'exposition aux dispositions de l'un et de l'autre). Statistiquement, il est possible de lire sous cet angle les effets contrastés des diplômes maternels et paternels, particulièrement en cas de mixité scolaire du couple parental²⁴. Ces effets se comprennent dès lors que les entretiens permettent de reconstituer dans les familles scolairement mixtes la prégnance des dispositions maternelles liée à la place centrale de ces dernières dans les affaires éducatives et domestiques²⁵.

Mais des principes socialisateurs peuvent aussi ne pas se transmettre manifestement du fait de la position dominée de la personne qui les « porte ». Cela peut se concevoir dans le cadre d'une domination/dévalorisation familiale des personnes et des manières d'agir qu'ils incarnent. Une telle dévalorisation peut s'inscrire dans des rapports de force plus généraux, faire écho à des écarts de reconnaissance sociale²⁶ comme dans la famille d'Olivier Bonin (encadré 2).

ENCADRÉ 2 – OLIVIER, LA DÉVALORISATION DE L'ASCÉTISME SCOLAIRE MATERNEL

Olivier vit dans une configuration familiale marquée par des pratiques ascétiques et des appétences littéraires mises en œuvre par la mère (détenant une maîtrise de biologie). Or, si celle-ci est légèrement mieux dotée scolairement que son mari (qui a une licence de tourisme), elle exerce une profession moins « prestigieuse » que celui-ci : elle est technicienne de laboratoire ; il est responsable du marketing d'une grande entreprise de services aux particuliers. À la fois moins rémunérateur financièrement, le métier de M^{me} Bonin est aussi moins reconnu au sein de sa propre famille. Par exemple les deux métiers parentaux n'ont pas la même place dans les discussions familiales. Les enfants expriment le fait que les « histoires de travail » maternelles les « ennuient », tandis que le père est décrit comme ayant « plein de choses à raconter » qui font « rêver » (M^{me} Bonin note elle-même que son mari « a souvent plus de trucs à faire qui sont intéressants »). Elle voit les injonctions au travail scolaire qu'elle produit envers son fils affaiblies par la relativisation de la valeur des efforts qu'elle a elle-même fournis en tant qu'élève.

23. Kaufman, 1994, p. 306.

24. Si l'on compare les taux de difficultés scolaires d'élèves issus de couples mixtes scolairement, on s'aperçoit qu'il est beaucoup plus faible lorsque la mère est au moins bachelière tandis que le père ne l'est pas que dans le cas inverse, lorsque c'est le père qui est le plus diplômé (13,8 %, contre 31,6 %).

25. Voir, notamment le cas de Prune Lapière présenté ailleurs (Henri-Panabière, 2007).

26. Ces réflexions s'inscrivent dans une tendance statistique : celle du renforcement de la protection apportée par le diplôme parental lorsqu'il a donné accès à une profession supérieure. Par exemple 10,3 % des collégiens dont la mère est diplômée au-delà d'un premier cycle universitaire appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés toutes professions confondues, ce pourcentage tombe à 7,1 % lorsque la mère exerce une profession intellectuelle supérieure.

M^{me} Bonin : c'est vrai que ça a peut-être aucun rapport mais moi je lui dis « Moi quand je travaillais [à l'école], j'travaillais bien », après il me dit « De toute façon ça t'a servi à rien de travailler bien » il me dit « pour le travail que tu fais ». Il ne se rend pas compte !

Des parents « porteurs » de dispositions scolairement rentables peuvent ne pas les transmettre à leurs enfants du fait de l'état des rapports de force au sein de la famille où elles ne sont pas nécessairement « dominantes », soit qu'elles ne s'actualisent pas régulièrement dans les activités domestiques, soient que les comportements et les valeurs qui leur sont associés soient familialement dominés.

Des formes d'immunité culturelle ?

À l'image de certains organismes résistant à la contagion, comment expliquer qu'un enfant résiste (plus que les autres membres de la fratrie par exemple) à une exposition prolongée à certains goûts, à certaines pratiques parentales ? D'une manière générale, il paraît nécessaire de s'interroger sur la possible incompatibilité de manières de penser ou d'agir incorporables. Lorsque l'enfant a déjà constitué certaines habitudes, certaines dispositions (à l'égard du savoir ou de la situation d'apprentissage notamment), cela n'empêche-t-il pas l'installation permanente dans son propre patrimoine culturel d'autres manières d'agir ou de penser, de certaines compétences ou de certains savoirs ?

La transmission culturelle, la construction des savoirs ne peut en effet s'envisager comme un processus linéaire. G. Delbos et P. Jorion, dans leurs travaux sur la transmission des savoirs, rappellent en effet que « les connaissances ne s'accumulent pas comme une pyramide de blocs en bois, mais l'ensemble de celles disponibles se cristallise dans sa totalité en niveaux d'intégration successifs »²⁷. Ils notent aussi l'importance du « goût du marais » dans la construction des savoir-faire des paludiers, ce goût « comme désir de bien faire, comme désir d'apprendre, comme condition de la persévérance »²⁸.

Si le goût pour un aspect de l'héritage culturel n'est pas la condition *sine qua non* de sa transmission (sans quoi aucune

transmission indésirable ne se ferait), il reste qu'il la facilite, la soutient assurément et qu'il s'avère nécessaire dès lors que l'acquisition devient « coûteuse », nécessite un long et intense investissement. La question du goût et du dégoût et plus largement l'histoire des relations d'apprentissage sont à prendre en compte lorsque l'on parle de transmission culturelle et particulièrement, dans notre recherche, lorsque l'on observe que certains collégiens ne semblent pouvoir bénéficier de leur exposition aux savoirs et savoir-faire parentaux.

Ainsi, la plupart des collégiens méshéritiers rencontrés sont ou ont été régulièrement accompagnés dans leurs apprentissages (par leurs parents, leurs frères et sœurs ou par des personnes rémunérées pour le faire). Cependant, pour une majorité d'entre eux, ces accompagnements ne produisent pas les effets escomptés : ils sont l'occasion de manifestations de souffrances importantes (les parents d'Aline et de Magali font référence aux larmes versées par leurs filles) ou encore de conflits récurrents (le vocabulaire utilisé par les parents de Clément, Fabien, Jérémie, Cynthia ou Paul pour décrire le moment des devoirs est celui de l'affrontement). Ces situations s'inscrivent dans le cadre d'une histoire des relations où les savoirs scolaires sont en jeu, relations qui se nouent au sein de l'institution scolaire ou de la famille (voir encadré 3). Nos enquêtés font ainsi souvent le récit de périodes longues pendant lesquelles des tensions fortes s'exprimaient entre leur enfant et un enseignant, mais aussi entre membres de la famille. On peut alors interpréter l'inefficacité cognitive de certains accompagnements scolaires en ayant conscience qu'un enfant est parfois « rendu indisponible ou non disposé à entrer dans le processus de construction (e.g. difficile exercice de l'autorité parentale, blocages « psychologiques » liés à des expériences traumatisantes répétées ou à l'intériorisation d'un rapport malheureux à tel ou tel type de situation, de pratique ou de savoir) »²⁹.

B. Lahire dans sa recherche sur les variations de réussite scolaire en milieux populaires montre que des compétences scolaires peuvent être transmises à l'enfant par les parents, *en même temps* que le rapport plus ou moins heureux, plus ou moins laborieux que ces derniers entretiennent avec elles (Lahire, 1995). Il est possible ici de parler de transmissions indésirables.

27. Delbos & Jorion, 1984, p. 35.

28. Delbos & Jorion, 1984, p. 131-132.

29. Lahire, 1998, p. 206-207.

ENCADRÉ 3 – FLORENCE, UN DÉGOÛT POUR LES RELATIONS D'APPRENTISSAGE

Florence Sarde représente un exemple flagrant de l'innocuité actuelle des accompagnements parentaux. Depuis son entrée en cinquième, elle refuse toutes formes d'aide dans son travail scolaire (que ce soit de son père, de sa mère ou d'une personne extérieure à la famille). Cette période de rentrée correspond également à un véritable dégoût pour le collège, dégoût qui s'est traduit physiquement (maux de ventre chaque matin d'école et arrêt d'alimentation pendant plusieurs jours). Auparavant, Florence a été aidée dans ses devoirs de manière intense par ses deux parents et surtout par son père. Ayant vécu des expériences douloureuses d'apprentissage depuis sa première année de cours élémentaire, les difficultés de Florence se sont accentuées en CM1 avec une enseignante « qui n'a pas su la comprendre » et la faisait travailler d'arrache-pied. De retour chez elle cette année-là, son père prenait le relais pour « des heures et des heures de travail ».

Mme Sarde : mais mon mari s'en est énormément occupé quand elle était en CM1. (**Oui**). Et ça avait été un échec complet ! (**Ah oui**) [elle rit] (souriant) sur toute la ligne. (**Parce qu'elle ne comprenait pas ?**) Voilà, oui oui, et la maîtresse pensait qu'on ne s'occupait pas de Florence alors qu'il y avait des heures et des heures de travail pour essayer... (**Ah... chaque soir avec votre mari**) Ça arrive que, oui oui. C'est comme ça, oui oui les week-ends aussi et ça n'imprimait pas, il y avait un blocage bon là, on est plus maîtres de la situation là.

Il n'est pas anodin que Florence, dont la sœur et le frère aînés sont en situation de réussite au collège, soit la seule de sa fratrie à avoir été « exposée », lors de ces accompagnements, au rapport très tendu que son père entretient vis-à-vis des apprentissages scolaires. M. Sarde est en effet détenteur d'un baccalauréat général décroché à l'issue d'une scolarité qui s'est « très mal passée », au cours de laquelle il a connu trois redoublements tout en ayant été « très épaulé » (tant par sa propre mère, elle-même institutrice que par son père, ingénieur).

Transmissions indésirables : valeur descriptive de l'analogie savante et effets secondaires de l'analogie ordinaire

Pas plus qu'ils ne choisissent les éléments du patrimoine génétique dont leurs enfants héritent (du moins pas encore systématiquement), les parents ne maîtrisent la transmission de « mauvaises habitudes » ou de dispositions indésirables (notamment scolairement). L'analyse des effets de l'expérience scolaire des parents est un bon observatoire de ce type de transmissions. Même si elles se sont soldées par l'obtention d'un diplôme du supérieur, les expériences scolaires des parents interviewés ne se sont pas toujours déroulées sans accroc : redoublement, orientations précoces dans des filières de relégation, etc. En analysant les entretiens, en juxtaposant les thématiques des scolarités enfantines et parentales, il apparaît des

ressemblances de parcours. Il est vrai que la mise en avant des aspects négatifs de la scolarité des parents tient à la réactivation de ces aspects-là de leur propre expérience du fait que leur enfant les (re)vive au moment de l'enquête. Il s'agit pour ses parents d'une « identification rétrospective au parcours de leur propre enfant »³⁰. Mais cette réactivation se fonde sur une expérience bien réelle et elle-même produit des effets.

Les vécus scolaires difficiles des parents peuvent en effet induire un rapport fataliste à certaines difficultés spécifiques³¹. C'est particulièrement le cas lorsque ces difficultés sont identifiées comme les symptômes d'une maladie héréditaire comme lorsque les enfants sont « diagnostiqués » dyslexiques. C'est le cas de Prune Lapierre (« dysorthographe » d'après sa mère qui pense avoir transmis à ses deux enfants cette caractéristique) ainsi que Magali Rossi (encadré 4) qui se trouvent dans cette situation.

ENCADRÉ 4 – MAGALI, DES DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES COMME SYMPTÔMES D'UNE DYSLEXIE

Les différents membres de la famille présentent les difficultés scolaires de Magali comme la manifestation d'une maladie (sa mère annonce en début d'entretien qu'à l'école « c'est Magali qu'a le plus de problèmes parce que c'est une dyslexique »), maladie perçue comme « héréditaire ». Les difficultés de cette collégienne apparaissent ainsi comme des propriétés inhérentes à elle, quelque chose qu'elle porte en elle et dont elle ne se débarrassera jamais complètement.

30. Millet & Thin, 2005, p. 42.

31. D. Gayet note également la persistance d'une vision fataliste de la reproduction intergénérationnelle qui « accrédite l'idée d'un *atavisme* familial » (Gayet, 2004, p. 85).

Marie (la sœur aînée) : en fait à la limite, c'est une maladie héréditaire [Magali acquiesce] même moi j'en ai, même mon frère. [...] fin nous on a tous vu l'orthophoniste en fait.

Enquêtrice (à Magali) : oui. Et toi tu l'as vue aussi?

Magali : Parce que moi j'en ai eu plus longtemps. [inaudible] Cette année encore j'en ai encore!

Marie : (parlant en même temps que Magali) non, parce que elle... C'est ancré parce que c'est vraiment profond quoi. Elle en aura moins, mais elle en aura toute sa vie.

Plus largement, on assiste dans le cas de Magali à l'appropriation par ses parents d'un modèle d'interprétation médical impersonnel auquel ses attitudes et ses comportements sont régulièrement référés, pas seulement dans le domaine scolaire (« M^{me} Rossi : On fait sa chambre à fond, enfin, on lui a refait sa chambre, changer la tapisserie. Elle a vu que le défaut. [...] C'est le dyslexique, il a une mémoire énorme et il voit que... »). Dans ce contexte, il n'est guère surprenant que Magali ait intériorisé une image plutôt déficitaire d'elle-même, comme lorsqu'elle énonce que « on m'avait prévenue que les gens qui sont normals (sic), ils travaillaient, et moi je devais fournir deux fois plus de travail qu'eux. »

Ce qui vient d'être évoqué relève des effets secondaires de l'analogie médicale ordinaire, mise en œuvre ici par nos enquêtés. Mais cette acception pathologique, utilisée de manière réflexive comme un outil conceptuel permet de pointer certaines caractéristiques de la transmission culturelle que l'analogie économique ne cerne pas aussi précisément. Une troisième acception de la métaphore permet également un gain heuristique, c'est celle qui associe la transmission culturelle à celle d'un message.

Transmettre un message : perturbations et brouillages

Dès lors que l'on parle de « codes », mais aussi de « brouillage », de « distorsion », le cadre analogique de référence n'est plus économique ou médical mais bien celui de la communication. Le schéma classique de communication entre individus, généralement utilisé en sociométrie, est inspiré de la manière dont se transmet une information, un signal électrique ou sonore entre deux points distincts dans l'espace (par exemple Moles, 1971).

Les analogies savantes et leurs limites

Un usage réflexif de cette acception métaphorique a été entrepris par P. Bourdieu et J.-C. Passeron, à propos de la relation pédagogique. Ils définissent l'action pédagogique (AP) comme devant s'inscrire dans un « rapport de communication ». Dans ce cadre, ils font la démarche de distinguer la relation pédagogique d'un rapport de communication dans sa forme « pure » du fait des rapports de force existants entre celui qui enseigne et celui qui est enseigné. Ils développent de manière assez précise cette spécificité qui tient, selon eux, à l'autorité pédagogique

dont dispose « toute AP en exercice » et qui se manifeste par le fait qu'elle désigne le contenu de la transmission comme « digne d'être transmis, par opposition à ce qu'elle ne transmet pas »³².

À ces premières réflexions sur les spécificités d'une relation de transmission culturelle, spécificités dépendantes de l'autorité et de la légitimité institutionnelles dont dispose l'émetteur de l'information, viennent s'ajouter celles de B. Lahire à propos du destinataire qui ne reçoit jamais le message ou l'information sous sa forme originale, mais qui « contribue toujours à *construire* le "message" qui est censé lui être "transmis" »³³ en fonction des conditions de la transmission (la relation qu'il entretient avec l'émetteur) et celles de la réception (les informations déjà stockées).

Les limites de l'analogie ainsi pointées incitent à interroger les types de relations nouées entre les membres de la constellation familiale, types de relations conditionnant la réception plus ou moins efficace des messages culturels qu'ils émettent.

Émetteurs indisponibles et affaiblissement du signal

Les protagonistes de la transmission ne sont pas toujours disponibles pour recevoir le message (par exemple en acceptant un accompagnement scolaire, comme nous l'avons vu plus haut). Ils ne le sont pas non plus toujours pour l'émettre, lorsqu'il s'agit pour les parents d'être en mesure d'imposer des contraintes de manière continue aux enfants ou de les accompagner dans leurs pratiques. Ce cas de figure s'est présenté dans notre recherche lorsque nous avons étudié les « perturbations » que pouvaient produire les propriétés biographiques des familles

32. Bourdieu, Passeron, 1970, p. 34.

33. Lahire, 1995, p. 276.

sur la transmission. Statistiquement parlant, certaines d'entre elles comme la séparation des parents interfèrent fortement sur la transmission culturelle au sens où elles affaiblissent la protection qu'apportent les diplômés parentaux³⁴.

Un collégien dont l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur a presque trois fois plus de risques d'appartenir à la catégorie des élèves en difficultés lorsque ses parents sont séparés (ils sont 28 % d'élèves en difficultés dans ce cas) que lorsque ses parents vivent ensemble (9,5 % d'élèves en difficultés dans ce cas). Lorsque l'on regarde dans le détail, on s'aperçoit que c'est surtout le diplôme paternel dont les effets semblent amoindris par la séparation : 12,6 % des collégiens issus d'un père détenant au moins le baccalauréat appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés lorsque les parents vivent ensemble contre 34,8 % des collégiens de même origine lorsqu'ils sont séparés. Cet affaiblissement très net de l'effet du diplôme du père en cas de séparation tient pour une large part au véritable éloignement du capital paternel qui peut s'opérer dans ce cas. En effet la très grande majorité des enfants de parents séparés vivent avec leur mère (seul 10 collégiens sont déclarés comme vivant chez leur père contre 118 chez leur mère, sur les 128 couples désunis de notre enquête). En cas de séparation des parents, celui qui obtient la garde de l'enfant détiendrait-il du coup le monopole de la transmission culturelle ? Il ne semble pas possible de réduire ces constats à la seule conséquence de l'éloignement du diplôme du père car la séparation des parents occasionne également des effets mesurables sur la transmission des propriétés scolaires maternelles : parmi les enfants dont la mère est bachelière au minimum, la proportion d'élèves en difficultés est de 9,2 % lorsque les parents vivent ensemble, de 22,2 % lorsqu'ils sont séparés.

Si l'éloignement durable de l'émetteur ne peut statistiquement expliquer cet affaiblissement de la transmission maternelle, l'analyse des entretiens avec plusieurs mères s'occupant seules de leurs enfants l'éclaire. La solitude éducative, l'absence de relève ou de soutien régulier dans ce domaine des mères de Jérémie Garon, de Fabien Bayard et de Thibault Roland, en particulier, rendent raison du fait qu'elles « relâchent » par moments leurs efforts de régulation des activités enfantines dans des domaines différents (usage de la télévision le soir, horaires de sorties, manières de s'exprimer). Souvent rapportées

à un épuisement dans la gestion des différentes tâches qui leur incombent (« M^{me} Bayard : c'est vrai que quand on rentre du travail, on est un peu fatigué, et des fois on cède (bas). »), ces moments de « faiblesse » peuvent aussi être directement reliés à l'absence de l'autre parent (« M^{me} Delorme [la mère de Jérémie] : C'est toujours pareil, on n'est pas deux, quoi, à le faire. Je suis la seule, si y'a un problème, c'est moi. [...] Quand on est deux à les élever, on peut faire attention beaucoup plus que... »). Ainsi l'affaiblissement du signal peut-il aussi tenir à certaines formes d'épuisement de ceux qui l'émettent.

Après avoir porté attention à l'un des organes de la transmission, on peut, en filant toujours la métaphore communicationnelle, s'intéresser à la relation qui unit émetteurs et destinataires de la transmission en faisant fonctionner la notion de « brouillage ». Techniquement, une transmission peut être brouillée de deux façons au moins : 1) par des émissions parasites (un signal parallèle pouvant interférer sur la transmission d'un premier) ; 2) par le fait d'un encodage à l'émission nécessitant un décodage *analogue* à la réception.

Messages parasites

Le cas de figure de l'émission parasite pourrait être utilisé pour analyser les situations évoquées plus haut de transmission de rapports très tendus aux savoirs scolaires se produisant en même temps que les parents essaient d'apporter une aide dans le travail de leurs enfants. Mais il est aussi utile pour comprendre certains cas des garçons qui peuvent difficilement mettre en œuvre des dispositions à l'autocontrainte ou des pratiques de l'écrit qui sont identifiées comme féminines (au sens où elles sont mises en œuvre par les membres féminins de leur constellation familiale mais aussi où elles relèvent de catégorisations sexuées produites par les adultes de leur entourage). En même temps qu'ils sont enjointés à travailler, à respecter les limites imposées par l'école, à lire des livres, etc., ils ont à construire une identité masculine sur la base de modèles sexués qui peuvent interférer avec ces injonctions.

Les difficultés des garçons sont plus souvent identifiées par les parents ou les enseignants comme les signes d'un manque de travail, là où ce sont des manques de « capacités »

34. Comme cela a déjà pu être observé ailleurs (Archambaud, 2002).

qui vont expliquer les difficultés des filles. Statistiquement parlant, les collégiens sont plus souvent qualifiés par leurs parents d'élèves « indisciplinés » ou « ayant des facilités » ou « besoin d'être encadrés » que les collégiennes. Dans les entretiens avec les enseignants mais aussi avec les parents on retrouve ce clivage sexué dans la description des collégiens dans leur rapport à l'autorité (les filles disciplinées s'opposant aux garçons chahuteurs), à l'effort (les filles étant plus souvent considérées comme « travailleuses », « régulières dans l'effort » et « sérieuses » que les garçons) et aux savoirs (les garçons étant le plus souvent que les filles perçus comme « intelligents » « assurés » et « confiants »). Ces écarts de perception ont été observés dans d'autres recherches où ils peuvent être interprétés comme révélateurs de stéréotypes (Duru-Bellat, 1990).

Ces modèles sexués ont des implications dans les types de relations qui se nouent entre enfants et parents, notamment dans le domaine scolaire où les garçons en difficultés sont *contrôlés*, là où les filles sont *soutenues* ce qui produit de manière dialectique des rapports différenciés aux contraintes. Le tableau 3 permet de mesurer les différences sexuées dans le domaine de l'aide aux devoirs.

Tableau 3 : Les modalités de l'aide aux devoirs selon le sexe de l'enfant (% en colonnes)

	Ensemble de la population		Élèves en difficultés	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Il demande de l'aide en cas de problème particulier	69,7*	75,5	63,0	81,5
Il demande qu'on lui fasse réciter ses leçons	42,7	48,5	42,4	50,6
Vous lui faites réciter ses leçons	34,0	20,7	35,9	28,4
Vous lui posez des questions sur une leçon	36,3	33,2	37,0	38,3
Vous veillez à ce qu'il soit bien en train de faire ses devoirs	22,7	17,7	27,2	28,4
Vous vérifiez que les devoirs sont faits	30,7	21,5	34,8	16,0
Vous vérifiez que les devoirs sont justes	30,3	19,6	38,0	19,8
Vous essayez de lui faire comprendre ses erreurs	37,0	34,3	43,5	39,5
Vous regardez dans son cahier de texte ce qu'il a à faire	37,7	23,2	33,7	33,3
Vous discutez ensemble de la meilleure façon de s'organiser	24,0	16,9	26,1	17,3
Ensemble des réponses ³⁵	374,3	322,6	391,3	364,2

*On lira : 69,7 % de l'ensemble des garçons demande de l'aide en cas de problème particulier.

35. La question concernant les modalités de l'aide est à choix multiples ce qui explique que le pourcentage d'ensemble ne soit pas égal à 100 % mais représente l'ensemble des réponses rapportées à l'ensemble des répondants.

36. Terrail, 1992, p. 5-6.

En changeant d'échelle d'observation, en regardant ce qui se passe à l'intérieur des familles interviewées, ces écarts de perception et de formes d'intervention sont visibles de manière particulièrement aiguë entre enfants d'une même famille (cf. encadré 5). On retrouve également des écarts dans d'autres dimensions de l'intervention des parents au sujet de l'école (dans plusieurs familles, le système des récompenses/punitions en fonction des notes obtenues par les élèves fonctionne pour le garçon, non pour la fille dont les mauvais résultats sont plus attribués à « une difficultés réelle » qu'à un manque de travail).

sens que l'utilise P. Bourdieu quand il évoque la fréquentation des œuvres de la culture dominante dont l'« appréhension adéquate [...] suppose, au titre d'acte de déchiffrement, la possession du chiffre selon lequel l'œuvre est codée »³⁷. Il interprète également les difficultés d'apprentissages scolaires comme la réception des demandes scolaires avec un code linguistique et culturel inadapté. En ce sens l'Héritier est celui qui dispose, par sa socialisation familiale, des « bons » codes culturels pour déchiffrer les messages de la culture savante notamment ceux émis dans la relation pédagogique.

ENCADRÉ 5 – DIFFÉRENCES DE PERCEPTION DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET D'INTERVENTION PARENTALE ENTRE FILLES ET GARÇONS À L'INTÉRIEUR DES MÊMES FAMILLES

Sébastien Chabert et sa sœur aînée

M^{me} Chabert : Marjorie est quelqu'un qui est totalement autonome. Je ne regarde jamais, elle fait ses devoirs toute seule, etc. Elle a compris que c'était pour elle qu'elle travaillait. [...] (petit soupir) Alors que Sébastien a besoin d'un encadrement très serré.

Olivier Bonin et sa sœur cadette

M^{me} Bonin : si nous on lui dit pas de faire ses devoirs, on va passer le week-end entier en balade, c'est pas lui qui va nous dire « Oh j'ai pas appris ma leçon ». Ça n'arrivera jamais. [sourire de l'enquêtrice] Alors que sa sœur... (Oui, ça lui arrive ?) Ah, elle partira jamais sans avoir appris une leçon. Non c'est vraiment deux caractères différents. C'est pour ça que c'est pas dans l'éducation mais... (souriant pour adoucir son propos) c'est dans les gênes hein !

Paul Benoît et sa sœur cadette

M^{me} Benoît : pis, c'est usant. J'trouve c'est un côté épuisant [d'encadrer les devoirs de Paul]. Parce que bon, je vois Léa, c'est vraiment une référence. J'ai pas besoin de m'en occuper, j'lui pose des questions sur ce qu'elle fait, et tout. Mais on voit qu'elle travaille, on voit qu'elle aime ça.

Aline Leroy et son frère cadet

M^{me} Leroy : Renaud par contre lui est plus puni qu'elle. Proportionnellement au niveau des résultats, mais lui, parce que c'est un gros fainéant. Donc en fin de compte (riant un peu) c'est légitime ! On estime que c'est légitime, et que, bon, s'il a pas des bonnes notes c'est vraiment qu'il a fait le fainéant, qu'il a pas travaillé. Alors qu'Aline, c'est vrai que c'était pas vraiment pareil. Aline elle a toujours quand même essayé. Enfin, elle y mettait de la bonne volonté quand même, elle essayait et puis bon, le fait qu'elle avait pas de bonne organisation, de bonnes méthodes (inspiration) ça venait pas le résultat mais enfin on pouvait pas lui reprocher.

Daphné Coste et son frère aîné

M^{me} Coste : c'était « Soit tes notes remontent et tu as ton équipement soit... » [...] (Pour Daphné ça s'est pas spécialement présenté ?) Non pas pour l'instant non. Et je sais pas si c'est parce que, j'en sais rien. [rires] À vrai dire, peut-être qu'elle passe plus à travers ou... (inspiration) je pense peut-être que Daphné on la sent peut-être plus dans la difficulté parfois réelle que...

Avoir « les mêmes codes » entre émetteurs et destinataires

La notion de code ou de chiffre (nécessaire pour le déchiffrement d'une œuvre ou d'un message culturel) est utilisée dans certains travaux sociologiques pour expliquer que les individus des classes populaires puissent avoir une réception « inintelligible » des messages culturels des classes dominantes. C'est dans ce

Au regard d'autres recherches, la *coïncidence des attentes* paraît fortement conditionner la qualité de la transmission des dispositions entre parents et enfants. N. Elias souligne ainsi, dans son étude sur la genèse du talent musical d'Amadeus Mozart, l'importance de la relation de « dépendance réciproque » qu'il entretenait avec son père (lui-même musicien de talent) lorsqu'il était enfant. Pour saisir le développement du « génie » d'Amadeus, N. Élias insiste sur le fait que « dans

37. Bourdieu, 1966, p. 417-418, SPN.

cette première période de leur relation les besoins du père et du fils *coïncidaient* parfaitement »³⁸ : le talent musical du fils était source de joie pour le père et entraînait son ardeur à s'occuper de lui en manifestant une attention et une affection attendues intensément par le fils.

Dans notre recherche, les questions de similitudes entre émetteurs et destinataires permettent de rendre raison de certains écarts de réception : la plus grande sensibilité des filles aux capitaux culturels maternels (d'un point de vue statistique) ; l'existence d'affinités sélectives dans les familles interviewées. Si le diplôme paternel est associé à des écarts de réussite plus nets chez les collégiens que chez les collégiennes³⁹ cela change quand il s'agit de celui de la mère qui est statistiquement plus intensément lié à la scolarité des filles qu'à celle des garçons⁴⁰. Le modèle d'une transmission élective entre parent et enfant du même sexe s'observe également pour les pratiques de lecture. Les différents croisements entre pratiques parentales et enfantines montrent une transmission plus intense entre mères et filles qu'entre mères et fils⁴¹. Cela est également lisible lorsque l'on croise les catégories extrêmes du corpus de lecture des filles et des garçons⁴² avec celles de la quantité de livres lus par la mère.

Tableau 4 : Répartition des collégiennes et des collégiens dans deux catégories de lecteurs selon que leurs mères lisent peu ou beaucoup de livres

	Corpus peu légitime		Corpus très légitime	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Mères lisant 5 livres par an ou moins	47,9 %*	27,3 %	10,4 %	9,9 %
Mères lisant 2 livres par mois et plus	38,3 %	13,5 %	22,2 %	36,0 %
<i>Ensemble</i>	41,6 %	21,0 %	13,1 %	22,6 %

*Lecture : 47,9 % des garçons dont la mère lit 5 livres par an ou moins ont un corpus de lecture peu légitime.

38. Élias, 1991, p. 120-121, SPN.

39. Le coefficient de contingence entre diplôme paternel (non-bachelier, bachelier ou diplômé du supérieur) et difficultés scolaires est plus élevé dans la sous-population des garçons, où $V = 0,173$, que dans celle des filles où $V = 0,149$ (à nombre de modalités identique).

40. Pour le croisement entre difficultés scolaires et diplômes maternels (à nombre de modalités identique), $V = 0,282$ dans la sous-population des filles et $V = 0,258$ dans celle des garçons.

Si les collégiennes se distinguent des collégiens par des corpus de lecture globalement plus légitimes, l'exemple maternel fait également plus de différences entre elles qu'entre garçons : le fait d'avoir une mère lisant beaucoup de livres multiplie les chances d'avoir un corpus de lecture légitime par deux pour les garçons (cette proportion passant de 10,4 % à 22,2 %), mais par plus de trois pour les filles (9,9 % à 36 %).

L'analyse des entretiens permet de comprendre les conditions de cette captation féminine de l'héritage maternel. Comme au sujet des devoirs, on constate au sujet des pratiques de l'écrit que les relations mère-fille sont plus souvent placées sous le régime de l'évidence que les relations mère-fils. C'est le cas dans la famille de Paul Benoît et de Sébastien Chabert où la commune appartenance au sexe féminin se double d'un sentiment de ressemblance marqué (les mères annoncent que leurs filles leur ressemblent) qui se traduit par une grande connivence féminine dans les échanges quotidiens (« M^{me} Benoît : ma fille, elle a très bien compris le truc ! »). Cette connivence ne concerne pas Paul et Sébastien. Dans le domaine de la lecture on observe, dans ces familles, une différenciation sexuée très nette des pratiques et des goûts (clivage renforcé par les écarts de dotation scolaires entre pères, détenteurs de BEP et mères, diplômées d'un premier cycle universitaire professionnel).

Dans ces deux familles, mères et filles partagent un goût affiché pour la lecture de romans et de revues qui sont l'occasion d'échanges (discussions, prêts) tandis que les pères sont décrits comme lisant peu ou pas du tout. Pour leurs mères respectives, Paul et Sébastien n'aiment pas lire et le font peu. Cependant ils ne sont pas dénués de toutes pratiques en la matière : ils lisent régulièrement des bandes dessinées ainsi que des livres peu reconnus comme des biographies ou histoires de joueurs de football pour Sébastien et les romans de la collection *Chair de Poule* pour Paul. Ce qui favorise les échanges entre membres féminins de ces constellations relationnelles et la mise à distance de Paul et Sébastien, c'est moins l'absence de toute

41. Lorsque l'on croise pratiques maternelles et enfantines, on observe que le coefficient de contingence est plus élevé dans la sous-population des filles que dans les autres populations. Par exemple en matière de fréquentation de la bibliothèque $V = 0,380$ dans la sous-population des garçons et de 0,410 dans celle des filles.

42. La variable « corpus de lectures de l'enfant » distingue les collégiens selon la diversité et la légitimité de leurs supports de lecture habituels : les collégiens lisant essentiellement des bandes dessinées ou des revues s'opposent à ceux qui ajoutent à ces imprimés l'usage de livres de différentes sortes.

pratique de la part de ces derniers, que les écarts de goûts (les lectures de Sébastien et de Paul étant fortement dénigrées par leurs mères) et de rapports supposés à cette pratique (dans les deux cas, ils sont décrits comme choisissant toujours « la facilité »).

Nous avons aussi observé des affinités sélectives se traduisant par des transmissions privilégiées dans d'autres familles et notamment au sein de fratries non mixtes, où elles peuvent se fonder fortement sur des sentiments de ressemblance ou de dissemblance entre parents et enfants. Les variations entre enfants de sexe différents ont l'avantage de pouvoir être traitées tant au niveau quantitatif que qualitatif pour saisir ce qui peut se jouer entre émetteurs et destinataires de la transmission culturelle.

Conclusion

La métaphore de la transmission culturelle entre parents et enfants qui met en avant le fait que l'héritage familial ne se limite pas à des dimensions économiques ou biologiques, a pu faire oublier que la socialisation et les apprentissages familiaux ne relèvent pas d'une opération mécanique ou automatique. En la faisant travailler jusqu'à ses points de rupture et dans différentes acceptions, en la confrontant à des observations empiriques notamment menées dans des situations où elle ne semble pas « fonctionner », nous avons pu insister sur les conditions matérielles ou symboliques dans lesquelles les enfants peuvent

ou ne peuvent pas construire des savoirs ou des savoir-faire qui s'appuieraient sur ceux de leurs parents.

En effet, des manières de faire ou de penser qui pourraient s'avérer scolairement rentables restent concrètement indisponibles pour les enfants de par la division du travail éducatif et domestique entre parents. Ils peuvent également être tenus à distance du fait de l'état des rapports de force internes à la constellation familiale ou par le biais des processus d'identification (notamment sexués) qui trament les relations parents-enfants. Ces relations peuvent être interprétées à la lumière du modèle de la communication (entre émetteurs et destinataires qui ne sont pas toujours en mesure de transmettre ou de recevoir l'information) à condition de tenir compte des limites de cette analogie.

C'est sur fond d'hétérogénéité du patrimoine dispositionnel parental que jouent ces conditions de la transmission culturelle, hétérogénéité que l'acception biologique de la métaphore permet de faire travailler utilement. Cette analogie autorise également l'explicitation du caractère indésirable de certaines transmissions. Issu d'une acception économique de la métaphore, le concept de capital culturel, quant à lui, parce qu'il est indissociable de celui de marché, met l'accent sur ce qui se joue à l'intersection de plusieurs instances d'éducation qui sont aussi des lieux d'évaluation des comportements individuels. Or c'est au point de contact entre deux de ces instances socialisatrices que se situe notre objet de recherche, la transmission culturelle familiale étant mesurée à l'aune de la situation scolaire.

Bibliographe

- Archambaud P.** (2002), « Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? » *Population et sociétés*, n° 379, p. 1-4.
- Bernstein B.** (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit « Le sens commun ».
- Bourdieu P.** (1966), « La transmission de l'héritage culturel » in Darras, *Le Partage des bénéfices, expansion et inégalités en France*, Paris, Minuit, p. 383-420.
- Bourdieu P.** (1979a), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit « Le sens commun ».
- Bourdieu P.** (1979b), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, p. 3-6.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.** (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.** (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C.** (1983), *Le Métier de sociologue*, Berlin, New-York, Paris, Mouton.
- Brill B.** (1991), « Apprentissage et culture » in Chevallier D. (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, Maison des sciences de l'homme, p. 15-21.
- Delbos G., Jorion P.** (1984), *La Transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Duru-Bellat M.** (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- Elias N.** (1991), *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil.
- Ferrand M., Imbert F., Marry C.** (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.
- Gayet D.** (2004), *Les Pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF.
- Gissot C., Héran F., Manon N.** (1994), *INSEE Résultats : Les efforts éducatifs des familles*, série consommation, modes de vie, n° 62-63.
- Gollac M., Lahlé P.** (1987), « Les composantes de l'héritage sociale. Un capital économique et culturel à transmettre », *Économie et statistiques*, n° 199-200, p. 95-105.
- Gotman A.** (1994), « Déshéritage, dilapidation et filiation. Wittgenstein est-il un moderne ? », *Communications* n° 59, p. 149-176.
- Henri-Panabière G.** (2007), « Des situations scolaires atypiques », *Diversité-VEI*, p. 69-73.
- Henri-Panabière G.** (2008), « Des inégalités en milieux scolairement dotés », Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », CREN-CNES, octobre.
- Henri-Panabière G.** (2010), *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- Kaufmann J.-C.** (1994), « Rôle et identité : l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de sociologie* n° 97, p. 301-328.
- Lahire B.** (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- Lahire B.** (1996), « Éléments pour une théorie des formes sociohistoriques d'acteur et d'action ». *Revue européenne des sciences sociales*, 106, p. 69-96.
- Lahire B.** (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire B.** (2001), « Sociologie et analogie », in J.-L. Fabiani, *Le Goût de l'enquête : pour Jean-Claude Passeron*, Paris, L'Harmattan, p. 37-70.
- Lamont M., Lareau A.** (1988), « Cultural capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments », *Sociological Theory*, vol. 6, n° 2, p. 153-168.
- Laurens J.-P.** (1992), *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Mauss M.** (1950), *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF.
- Millet M., Thin D.** (2005), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale* Paris, PUF.
- Moles A.** (1971), *La Communication*, Paris, Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture, Encyclopédies du savoir moderne.
- Octobre S., Jauneau Y.** (2008), « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 49-4, p. 695-722.
- Passeron J.-C.** (1982), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, xxiii, p. 551-584.
- Passeron J.-C.** (2000), « Analogie, connaissance et poésie », *Revue européenne des sciences sociales*, xxxviii-117, p. 13-33.
- Rochex J.-Y.** (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- Sigaut F.** (1991), « L'apprentissage vu par les ethnologues : un stéréotype ? » in Chevallier D. (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris, Maison des sciences de l'homme, p. 33-42.
- Singly F. de** (1996), « Le travail de l'héritage », *Revue européenne des sciences sociales*, 103, p. 61-80.
- Terrail J.-P.** (1992), « Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire », *Éducation et Formations*, n° 30, p. 3-11.
- Van Zanten A.** (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF.

Annexe méthodologique

Les quatre établissements par l'intermédiaire desquels le questionnaire a été distribué ont été retenus à la suite d'une enquête préalable afin d'avoir les plus grandes chances d'y trouver des collégiens en difficultés issus de parents fortement diplômés. Tout en accueillant une part importante de familles appartenant aux catégories scolairement bien dotées, ils n'exercent pas une sélection scolaire forte et systématique de leurs élèves (il s'agit de deux établissements publics et de deux collèges privés sous contrat).

Après analyse des 677 questionnaires remplis (sur le millier distribué⁴³), il apparaît que la surreprésentation des parents culturellement favorisés est effective dans la population globale d'enquête⁴⁴. Pour autant les différences qui s'y observent permettent de définir ce qui relève des difficultés scolaires ou de la dotation culturelle des parents et de proposer ainsi des indicateurs de capital culturel.

Indicateurs de situation scolaire

À partir des réponses apportées à ces questions, nous avons pu construire un indicateur de difficultés scolaires (combinant, dans une variable score, les éventuels redoublements et les moyennes en mathématiques et en français de chaque élève). Cet indicateur distingue trois types d'élèves : des élèves « en réussite », « moyens » et « en difficultés ». 205 collégiens peuvent être ainsi qualifiés d'« élèves en réussite ». Parmi eux ne se trouve aucun redoublant et leurs moyennes en français et en mathématiques sont supérieures à 14 sur 20. Dans la catégorie « élèves en difficultés », se trouvent 177 collégiens. 133 des 138 redoublants se trouvent dans cette catégorie, les 44 autres collégiens qui en font partie ont au moins une note en dessous de la moyenne qui n'est pas compensée par une note supérieure à 12. Parmi cette catégorie d'élèves on retrouve onze des vingt collégiens rencontrés comme Thibault Roland, qui a redoublé deux fois et n'obtient la moyenne qu'en français (10,4 contre 9,4 en mathématiques) mais aussi Fabien Bayard (6 en

français, 13 en mathématiques) qui n'a pas encore redoublé. La catégorie intermédiaire regroupe les 295 « élèves moyens » où l'on trouve 5 redoublants qui ont actuellement des moyennes en mathématiques et en français suffisamment élevées (toutes deux comprises entre 14 et 18 sur 20) pour « compenser » leur retard scolaire. Les situations que cette catégorie recouvre ressemblent à celles de plusieurs méshéritiers rencontrés n'ayant pas redoublé mais ayant une moyenne inférieure à 10 dans l'une des deux matières.

Indicateurs de dotation scolaire des parents

Parce que le fait d'avoir au moins un parent diplômé du supérieur va de pair avec de plus faibles risques d'appartenir à la catégorie des élèves en difficultés⁴⁵, c'est généralement ce niveau de diplôme qui distingue les parents (pères ou mères) « fortement diplômés » dans cette recherche mais d'autres indicateurs ont pu être mobilisés. Suite à une première série de croisements avec la variable « difficultés scolaires », celle de « dotation scolaire des parents » a été fabriquée en prenant en compte les différentes combinaisons de diplômes parentaux et leurs effets à la fois de protection contre les difficultés scolaires et d'augmentation des chances de réussite. Concrètement, lorsqu'une combinaison de diplômes parentaux est associée à une proportion d'élèves en difficultés inférieure au profil moyen et une proportion d'élèves en réussite supérieure au profil moyen, elle est intégrée à la catégorie « parents bien dotés » (où se retrouvent au final 150 couples parentaux où l'un des parents est diplômé du supérieur tandis que l'autre est au moins bachelier). À l'inverse lorsque cette combinaison est associée à la fois à une proportion d'élèves en difficultés supérieure au profil moyen et une proportion d'élèves en réussite inférieure à celle de l'ensemble, elle s'ajoute à la catégorie des « parents peu dotés » (245 couples où aucun des parents n'est bachelier). La catégorie des « parents moyennement dotés » (208 couples parentaux) regroupent des combinaisons de diplômes ayant des effets ambivalents (taux d'élèves en réussite et en difficultés inférieurs à la moyenne, surtout).

43. La distribution et la récupération des questionnaires se sont déroulées sur le mois de mars 1999.

44. La proportion des parents appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures et intermédiaires et diplômés du supérieur y est plus importante qu'au niveau national. On y trouve également moins de mères « faibles lectrices » (lisant au plus cinq livres par an).

45. Tous niveaux de diplômes confondus, 24,5 % des collégiens appartiennent à la catégorie des élèves « en difficultés » ; cette catégorie représente 12,6 % des collégiens dont l'un des deux parents au moins est diplômé du supérieur.

Les familles de méshéritiers

176 familles ont rempli la dernière rubrique du questionnaire concernant leur éventuelle participation à un entretien. Parmi elles, les plus « fortement diplômées » ont été retenues (celles où un des deux parents au moins avait suivi des études supérieures ou celles dont les deux parents étaient bacheliers). Ensuite ont été conservées celles où le collégien semblait en difficultés. Les critères de départ de ces difficultés se référaient essentiellement aux indicateurs « objectifs » (avoir connu au moins un redoublement et/ou obtenir une moyenne inférieure à 10 en mathématiques et/ou en français). Les critères « subjectifs » pouvaient également être retenus s'ils évoquaient de manière récurrente des difficultés (scolarité s'étant « mal » passée, difficultés signalées dans plusieurs domaines, résultats jugés « moyens » ou « faibles » sans précisions de moyennes, qualificatifs scolaires retenus laissant entendre des difficultés d'apprentissage ou disciplinaires). La spécificité de la classe dans laquelle ils étaient inscrits, lorsqu'elle était connue, pouvait également influencer cette décision (Sylvie, Magali, Aline, Axel, Paul et Thibault étaient inscrits dans une classe de faible

niveau aux effectifs généralement réduits, dite « de soutien » ou « allégée » à l'époque de l'enquête).

Onze d'entre eux font partie de la catégorie « élèves en difficultés » de l'enquête par questionnaire (Fabien, Paul, Daphné, Clément, Prune, Aline, Laurent, Sylvie, Armande, Thibault et Florence). Ils ont connu des redoublements et/ou ont obtenu des moyennes inférieures à 10 sur 20. Sur les neuf collégiens restant, sept ont obtenu avec certitude une moyenne en mathématiques ou en français inférieure à dix (Olivier, Sébastien, Axel, Anne, Jérémie, Victorine⁴⁶ et Alexis). Les deux collégiens n'ayant ni redoublé, ni obtenu avec certitude de note inférieure à la moyenne ont été retenus sur des critères subjectifs de difficultés : Magali pour la récurrence des références faites à des difficultés passées (sur le déroulement de sa scolarité) et présentes (choix des qualificatifs retenus pour la décrire) ainsi que son inscription depuis la sixième dans une filière de soutien, Cynthia pour les références faites de manière récurrente dans le questionnaire à son « indiscipline » (pendant l'entretien avec sa mère, celle-ci annoncera que sa fille n'obtient pas la moyenne dans plusieurs « matières principales »).

ENCADRÉ 1 – CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES DES MÉSHÉRITIERS INTERVIEWÉS ET DIPLÔMES DE LEURS PARENTS

	Classe(s) redoublée(s)	Moyennes déclarées (consultées directement)		Diplôme du père (profession)	Diplôme de la mère (profession)
		en français	en mathématiques		
Prune Lapierre	CM1	(9,3)	(5,1)	Doctorat de physique (ingénieur)	CAP (technicienne)
Laurent Meyer	CE1	10 (9,7)	14 (14)	DEA de sciences sociales (professeur agrégé)	Agrégation d'histoire géographie (professeur agrégé)
Armande Perron		13 (8,5)	4,6 (4,6)	DEA d'histoire (professeur certifié)	Licence de géographie (enquêteuse)
Clément Fontanel		8 (8)	8 (8)	Maîtrise d'informatique (cadre supérieur)	Maîtrise de droit (cadre supérieur)
Florence Sarde	5 ^e	9 (9,3)	7 (7,5)	Baccalauréat scientifique (cadre moyen)	Deug d'espagnol, diplôme de l'École normale (institutrice)
Aline Leroy	CE2	14	14	BTS (technicien)	Baccalauréat, Diplôme d'État (kinésithérapeute libérale)
Daphné Coste	CE1	(10)	(8,9)	Baccalauréat littéraire (artisan)	Baccalauréat, Diplôme d'État (éducatrice spécialisée)

46. Victorine se démarque de l'ensemble par sa moyenne très élevée en français. C'est en fait ce décalage entre sa moyenne en mathématiques et ses autres notes qui a suscité l'intérêt pour sa situation.

ENCADRÉ 1 (SUITE)

	Classe(s) redoublée(s)	Moyennes <i>déclarées</i> (consultées directement)		Diplôme du père (profession)	Diplôme de la mère (profession)
		en français	en mathématiques		
Paul Benoît	CM2	(9,5)	(8,5)	BEP comptabilité (employé de banque)	DUT commercial (commerçante)
Thibault Roland	CP et CE1	10,4	9,4	CAP calorifugeur (ouvrier qualifié)	Baccalauréat tertiaire, Diplôme d'État (infirmière)
Fabien Bayard		6 (9,5)	13 (7,5)	BTS agricole (technicien foncier)	Baccalauréat tertiaire (employée de banque)
Sylvie Perez		(7,1)	(4,8)	Certificat d'études (contremaître)	BTS secrétariat (assistante commerciale)
Olivier Bonin		9,5	12,5	Licence de tourisme (responsable d'étude)	Maîtrise de biologie (technicienne)
Jérémy Garon		(9)	(13,5)	BTS (directeur d'entreprise)	Licence de droit (assistante de direction)
Alexis Tran	6 ^e	11 (8)	12 (12,5)	DEA administration (cadre et enseignant du supérieur)	DESS management (responsable de formation)
Cynthia Valente				Diplôme d'une grande école (professeur certifié)	Deug d'allemand, BTS (assistante de projet)
Anne Froment		10 (12)	12 (8,5)	DUT (chargé d'affaires)	Maîtrise de lettres (assistante de formation)
Sébastien Chabert		8 (8)	12 (11,5)	BEP (agent SNCF)	BTS (agent commercial)
Victorine Jacquet		19,5 (14,1)	9,5 (9)	Baccalauréat tertiaire (employé)	Baccalauréat littéraire (commerçante)
Axel Dumas		9,6	13,8	Baccalauréat littéraire (directeur d'entreprise)	Diplôme de l'École Normale (institutrice)
Magali Rossi		10,25 (10,7)	12,4 (10,2)	DUT, CAPES (professeur certifié)	CAP (employée de collectivité)